

## **EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y DE LA HISTORIA. 30 AÑOS DEL PROYECTO GEA-CLÍO**

**Paula Jardón Giner**

Universitat de València

Departament de Didàctica de les Ciències experimentals i socials

Paula.jardon@uv.es

### **El sentido de la enseñanza de la Geografía y la Historia. 30 años del proyecto GEA-CLÍO (Resumen)**

En los últimos años se está produciendo un cambio generacional entre los docentes de todos los niveles del sistema educativo. Grupos muy activos, como Gea-Clío, han tenido un papel fundamental en los planteamientos de la Didáctica de las Ciencias Sociales y han constituido redes muy potentes tanto en el desarrollo curricular como en su fundamentación. En este trabajo se presentan estas redes y se plantea, en relación a la celebración de los 30 años de existencia del grupo Gea-Clío, una discusión sobre qué aportaron y qué pueden aportar en el futuro. La innovación, la investigación y la pedagogía crítica se conjugan en un conocimiento encarnado en docentes comprometidos con una sociedad más justa.

**Palabras clave:** Didáctica de las ciencias sociales, desarrollo curricular, pedagogía crítica, formación del profesorado, materiales curriculares.

### **The meaning of the teaching of Geography and History. 30 years of the GEA-CLÍO project (Abstract)**

In recent years, there has been a generational change among teachers at all levels of the education system. Very active groups, such as Gea-Clío, have played a fundamental role in the approaches of social science didactics, and have established very powerful networks; both, in curriculum development and in its theoretical and ethical basis. In this work, these network are analyzed and, in relation to the celebration of the 30 years of existence of the Gea-Clío group, a discussion is presented about what they contributed and what they can contribute in the future. Innovation, research and critical pedagogy are combined, in a knowledge embodied, in teachers involved in a more just society.

**Keywords:** social sciences didactics, curriculum development, critical pedagogy, teacher teaching, curriculum resources.

Recibido: 20 de julio de 2019

Devuelto para correcciones: 28 de julio de 2019

Aceptado: 18 de septiembre de 2019

La historia reciente del profesorado de enseñanzas obligatorias en España muestra una evolución que ha venido marcada por las circunstancias históricas y las políticas educativas, pero que a su vez evidencia la importancia de la cultura profesional a la hora de reforzar o debilitar el sistema educativo y hacer efectivas las políticas. El proyecto Gea-Clío se inscribe en esta historia, siendo el único grupo, de enseñanza de las ciencias sociales, que se mantiene actualmente activo desde los años 1980.

Los días 1 y 2 de febrero de 2019 tuvo lugar, en la Universitat de València y en el ayuntamiento de Alacuás, el coloquio internacional *Trenta anys de Gea-Clío* con motivo del reciente aniversario de 30 años de existencia. En este coloquio se analizó la evolución de la innovación didáctica en el proyecto, con una revisión de experiencias estructuradas cronológicamente en torno a los años de desarrollo de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) y de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), los primeros años del siglo XXI y las reformas posteriores con la repercusión que todos estos cambios tuvieron en las aulas y en la formación del profesorado; incluyendo la formación del profesorado de secundaria a través de una nueva titulación de máster, en los últimos 10 años. Por otro lado, se realizó un análisis de la relación entre innovación e investigación. Un aspecto clave fue el desarrollo y análisis de los materiales curriculares. Asimismo la relación de Gea-Clío con la red Fedicaria<sup>1</sup> las redes de madres y padres (Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, FAMPA)<sup>2</sup> con los proyectos de centros educativos (Nos Propomos)<sup>3</sup>, redes de investigación universitarias (Red14)<sup>4</sup> y también con el trabajo en redes virtuales (Geo-Foro)<sup>5</sup>, estuvieron presentes en la reflexión sobre el presente y futuro del grupo.

El objeto de este trabajo no es describir en detalle la historia de este grupo, ni siquiera de los resultados de los trabajos efectuados y ampliamente publicados<sup>6</sup>, sino contextualizar este patrimonio educativo vivo y reflexionar sobre las condiciones en que se ha desarrollado y sigue desarrollándose su actividad, así como sobre las características específicas de Gea-Clío. Por tanto intentaremos contestar, a la luz de las bases teóricas en que se sustenta, las publicaciones, los resultados de una encuesta a miembros del grupo y las intervenciones de las Jornadas celebradas en enero de 2019 a las siguientes cuestiones: ¿Cómo se configura y evoluciona el proyecto Gea-Clío? ¿Qué cultura de colaboración comparten sus miembros? ¿Qué ha aportado y qué aporta el proyecto a la didáctica de la geografía y de la historia, a la construcción educativa de la ciudadanía, a la formación inicial y continua del profesorado y a la construcción del conocimiento sobre el saber escolar? ¿En qué se asemeja y se diferencia de otros proyectos curriculares y de innovación? ¿Qué otras potencialidades y preocupaciones tiene actualmente el grupo? ¿Qué futuro le auguran sus miembros?

## Bases teóricas para un proyecto práctico-crítico

El proyecto Gea-Clío surge en Valencia en los meses finales de 1988, a iniciativa de un grupo de profesores. Su aparición coincide con la segunda parte de la transición democrática, a raíz del Programa experimental de reforma en el que se basó la Ley Orgánica General del Sistema

<sup>1</sup> <<http://www.fedicaria.org/>>.

<sup>2</sup> <<http://www.fampa-valencia.org/>>.

<sup>3</sup> <<http://nospropomos2016.weebly.com>>.

<sup>4</sup> <<http://www.red14.net/es/inicio/>>.

<sup>5</sup> <<http://geoforo.blogspot.com>>.

<sup>6</sup> Xose Manuel Souto, 1999; Covadonga Tirado, 2002; Josep Císcar *et al*, 2005; Vicent Llàcer, 2008; Olga Duarte, 2015; Santos Ramírez y Xose Manuel Souto, 2018.

Educativo<sup>7</sup>. Este programa favorece la constitución de grupos de profesores. Un primer grupo de profesores que trabajaban en el Instituto Fray Ignacio Barachina de Ibi (Alicante): Juan José Ponsoda, Jose Ramón Valero, Vicent Llácer y Xose Manuel Souto se ponen en contacto con grupos de otras localidades de la geografía valenciana y española. Entran en contacto con otras experiencias (Socilandia, grup Tossal, Germanía, Garbí, MRP, CODERI, grupos Freinet y Sociedad Galega de Xeografía) y conocen el *Humanities Project* de Lawrence Stenhouse<sup>8</sup>, difundido en esa época por su colaborador John Elliot en Valencia y Alicante. Se trata de un momento histórico en el que, desde la administración educativa, se promueve la formación de grupos de trabajo de profesorado en activo para construir la innovación a través de la elaboración de materiales curriculares alternativos, con la colaboración de los Centros de Profesores (CEP) y universidades. El grupo Gea-Clío está formado por profesorado de Educación Primaria y Secundaria y se orienta a la innovación y la investigación de la enseñanza de la geografía y de la historia. Como en muchos otros colectivos (Aula Sete, Cronos, IRES, Asklepios, Insula Barataria, Bitácora, Historia 13-16<sup>9</sup>), la implicación del profesorado en activo es fundamental; los materiales escolares son el resultado de la experimentación y la investigación basada en la experiencia real en las aulas y sobre todo de la reflexión de docentes con un alto nivel de compromiso, no solo con un proyecto de desarrollo curricular, sino con la educación democrática y la mejora social desde la Didáctica de las Ciencias Sociales<sup>10</sup>. Como se ha dicho,

En efecto, Gea-Clío tiene su origen entre 1985 y 1990, en torno a un grupo de docentes que ponen en marcha un proyecto educativo centrado en la elaboración de materiales didácticos experimentados en el aula y organizado en torno a diferentes grupos de trabajo que periódicamente evalúan su actividad profesional. Es un proyecto, pues, pensado y realizado “desde abajo”, es decir, desde la práctica del aula como espacio de interacción entre profesores y alumnos. El elemento clave, dinamizador, del proyecto son unos materiales que se definen como “vivos”. En primer lugar, porque son revisables o modificables en base a las periódicas aportaciones y sugerencias de los profesores que los experimentan diariamente en clase. En segundo lugar, porque intentan organizarse en torno a problemas sociales relevantes del presente, que puedan tener un evidente valor formativo desde el punto de vista de la responsabilidad ciudadana. En tercer lugar, porque intentan tener en cuenta la diversidad, tanto

---

<sup>7</sup> Ramírez y Souto, 2018.

<sup>8</sup> Lawrence Stenhouse, 2007.

<sup>9</sup> El grupo *Aula Sete*, radicado en Galicia era un grupo de profesores que trabaja los proyectos curriculares sobre Geografía e Historia en Secundaria y radica en el ICE de la Universidad de Santiago. Se describían a sí mismos como “un grupo de profesores preocupados por su propia formación profesional y por la necesidad de renovar contenido y materiales en sus aulas”. El grupo *Cronos* se localizaba en Salamanca y colaboró con el grupo de Cantabria, *Askepios*. El proyecto de ambos dio lugar a lo que llamaron “plataforma de pensamiento”, una serie de principios de carácter crítico: la función reproductora y transformadora de la escuela, la posibilidad de intervenir en ella racional y conscientemente, la superación de la enseñanza de las Ciencias Sociales a la producción de valores y actitudes sociales, la conciencia de que las ciencias sociales son una forma de pensamiento y no un producto, la conciencia de que la realidad social es problemática que deriva en el trabajo por problemas sociales relevantes para que las disciplinas se conviertan en instrumentos de explicación de la realidad. Todo ello generó consecuentemente una manera de organizar los contenidos en los proyectos curriculares.

Por su parte, el grupo *Insula Barataria* desarrolló también proyectos curriculares según los siguientes postulados: la comprensión de la función social de la educación de manera crítica y contra hegemónica, analizándola según un modelo dialéctico de inspiración marxista y con instrumentos que provienen de la psicopedagogía. En Andalucía se constituyó el proyecto *IREs* que no tarda en desplazar su peso hacia la investigación universitaria de carácter interdisciplinario con la edición de la revista *Investigación en la Escuela*. El grupo *Bitácora* eligió los contenidos conceptuales para la articulación de los proyectos que desarrolla. Por otro lado, el proyecto *13-16* de Barcelona y el proyecto *Germanía* desarrollaron su actividad desde los años 1980. Sobre todos ellos se puede encontrar información en las siguientes publicaciones: Ministerio de Educación y Ciencia, 1987, *Aula Sete*, 1993.

<sup>10</sup> Llácer, Roig y Souto, 2005.

de los centros como de los alumnos. Unos materiales, en definitiva, que ayudaban a los alumnos a construir su conocimiento sobre la problemática social, que facilitaban la formación del profesorado y que definían la cultura escolar<sup>11</sup>.

El tipo de reflexión que genera el grupo se encuentra entre la deliberación práctica y la reflexión crítica. La deliberación práctica es, según Aristóteles, la forma de reflexión más amplia, que se aleja de la simple evaluación de los medios, para abarcar situaciones complejas, considerando la forma de actuar como una cuestión moral. John Elliot propone la deliberación como método racional de intervención para aquellas prácticas sociales que no tienen consecuencias fácilmente predecibles porque se abren a la creación individual y colectiva. La deliberación a la que se refiere Elliot es cooperativa a diferencia de la reflexión sobre la práctica tal y como la define Donald Schön<sup>12</sup>.

Los profesores desarrollan su conocimiento práctico sobre las situaciones educativas en el aula superando a la vez, tanto las deficiencias del conocimiento profesional tácito acumulado a través de la experiencia tradicional no sometida a la reflexión y contraste sistemáticos, como la irrelevancia del conocimiento académico descontextualizado, incapaz de salvar el abismo entre la teoría y la práctica<sup>13</sup>.

En cuanto a la reflexión crítica el pedagogo australiano Stephen Kemmis la explica del siguiente modo:

Emplea de modo auto-consciente la dialéctica: busca descubrir tanto la manera por la que la historia ha proporcionado la forma y el contenido del pensamiento, como, también, la manera en que será modelado por nuestra praxis (la acción informada por la razón crítica)<sup>14</sup>.

Nieves Blanco indica, basándose en los análisis de Keneth M. Zeichner, en la concepción de reflexión de John Dewey y en la caracterización de niveles de Max Van Manen, que la reflexión no puede limitarse a poner en marcha el conocimiento para lograr unos fines dados, ni es suficiente explicitar los supuestos en los que articulamos nuestra práctica y analizar consecuencias, sino que es necesario llegar a incorporar los principios morales, éticos y políticos<sup>15</sup>.

Todos estos colectivos de profesorado investigador, que surgen en el momento de la Reforma educativa<sup>16</sup>, tienen referentes similares: defensa de las libertades individuales y colectivas, deseo transformador de la sociedad en una más justa, perspectiva pedagógica crítica con interés emancipatorio, relaciones entre la práctica y teoría educativa y reivindicación de la figura del profesor como investigador<sup>17</sup>.

Como recogen Juana María Sancho y Fernando Hernández<sup>18</sup> en el análisis del marco histórico de las propuestas que surgieron en torno a John Elliot, una de las dificultades para consolidar la figura del profesor investigador de su práctica fue la distinción entre investigación sobre

---

<sup>11</sup> Llácer, 2008, p. 4.

<sup>12</sup> Schön, 1992.

<sup>13</sup> Elliot, 2005 p.17.

<sup>14</sup> Kemmis, 1999, p. 99.

<sup>15</sup> Blanco, 1999.

<sup>16</sup> Más información sobre la Reforma educativa puede encontrarse en los documentos de la cita 9 y en: Geo Crítica <<http://www.ub.edu/geocrit/cienbil.htm>>.

<sup>17</sup> En la publicación del II Seminario sobre Desarrollo Curricular en Ciencias Sociales de Santiago de 1992 (Aula Sete, coords., 1993) se presentaron las líneas que cada uno de estos grupos estaba desarrollando.

<sup>18</sup> Sancho y Hernández, 2004.

educación e investigación educativa. El control de la investigación cayó en manos de expertos universitarios y planificadores de la administración educativa:

La necesidad sentida por el gobierno de controlar los contenidos y la planificación curricular; la desconfianza hacia el profesorado de una buena parte de los responsables de la reforma; los beneficios que lleva parejo todo proceso de reforma que establece una división entre los que deciden y ejecutan, entre los que se visibilizan y los que son silenciados<sup>19</sup>.

La propuesta de Elliot reconoce el enseñar como forma de saber, promueve que el profesorado realice una investigación-acción capaz de construir conocimiento y transformar su práctica y que no se limite a aplicar técnicamente las ideas de otros. Sin embargo, es el profesorado quién tiene que llevar a cabo las innovaciones, el que es menos reconocido, padece las tensiones que producen los cambios y no se le reconoce que es quién tiene las ideas. Se apunta así a una posición de subordinación de los docentes respecto a los investigadores de la universidad o a los especialistas de la Administración. Además, el profesorado del sistema educativo no dispone del tiempo reconocido para la reflexión sobre la práctica, la innovación y la investigación.

El profesorado de Gea-Clío constata esta falta de reconocimiento del saber profesional docente y se construyen espacios de debate alrededor de esta problemática:

Las jornadas de junio de 2000, como las de 1996, coincidieron con un paso más en la puesta en marcha de las intenciones de las autoridades educativas respecto a la Reforma del currículum de las Humanidades, de nuevo sin haber contado para ello con la opinión de los protagonistas, los docentes. En ese contexto se veía la importancia de analizar las posibilidades de intervención como profesionales, lo que requería un debate público y crítico donde se manifestaran las diferentes opciones... con cuatro líneas de reflexión en torno a los nuevos problemas sociales, la adolescencia y la diversidad de situaciones de aula, la evaluación educativa e investigación en recursos didácticos y el conocimiento científico y los materiales escolares<sup>20</sup>.

## La cultura de colaboración

Algunas características específicas aportan indicios para comprender la especificidad de Gea-Clío y las claves de la supervivencia. Las claves que se han venido mencionando en las Jornadas 30 años de Gea-Clío, en las publicaciones sobre el grupo y en las encuestas y entrevistas realizadas son: permanencia de la actividad, sistematización y registro de la misma, mantenimiento de sus fines, apertura, confianza, vínculos personales, además de los profesionales, y flexibilidad en la participación.

A la pregunta de por qué pensamos que Gea-Clío sigue existiendo, una buena parte de los encuestados responden que gracias al trabajo de las personas que ha asegurado la periodicidad de las reuniones<sup>21</sup>, a la constancia de las personas que quieren dignificar la educación, a la calidez humana y la acogida a las nuevas generaciones, a que se ha ido renovando las personas que colaboran, se promociona a sus miembros, se favorece la colaboración; en suma, a la voluntad de renovación educativa. La convocatoria de una reunión mensual del grupo, durante 30 años, la existencia de actas de cada reunión, distribuidas por Internet entre las personas que

---

<sup>19</sup> Sancho y Hernández, 2004, p. 46.

<sup>20</sup> Tirado, 2002, s.p.

<sup>21</sup> Ramírez y Souto, 2017.

se relacionan con el grupo<sup>22</sup>, permite a las personas que puntualmente y por diversas razones no pueden acudir a las reuniones, estar al tanto de las iniciativas e incorporarse a la misma en cualquier momento. A pesar de mantener una línea teórica y un modelo de educación, no se ha anclado en un tipo de proyectos en exclusiva y al haber actuado en diferentes frentes a la vez se logra mantener en el conjunto un nivel de actividad permanente. Pasamos a analizar esta acción en su contexto.

A principios de los años 1990, Xose Manuel Souto, que está como asesor de la Reforma en el Centre de Professors de Torrent, investiga lo que hacen los docentes en el aula y se dedica a conocer sus necesidades, problemáticas e intereses y consolida a partir de acciones formativas el desarrollo del proyecto en sus inicios<sup>23</sup>.

Actualmente, desde la incorporación de parte del grupo en el grupo *Socialsuv* de la Universidad de Valencia, el mantenimiento de la actividad y de la red se teje con la incorporación de alumnado y profesorado del Màster en Professor/a de la Universitat de Valencia y del Grado de Magisterio, que se integran como docentes en activo en el sistema educativo en Primaria y Secundaria<sup>24</sup>. Estas recientes incorporaciones permiten que, pese a las jubilaciones de algunas personas, el deceso de otras y la incorporación a la tarea universitaria de las que antes trabajaban en los centros de secundaria, la actividad de innovación e investigación del grupo siga ligada a la práctica y problemática real de las aulas.

Algo más que la profesionalidad une a este grupo. En una entrevista a Xose Manuel Souto realizada por Olga Duarte en 2013 para su tesis doctoral, se deja constancia de la importancia de las relaciones humanas:

El origen de Gea-Clío es el de grupos de profesores que se forman a partir de la confianza que tienen unas personas en otras. De pequeños grupos, vemos que tenemos una identidad común y que esa identidad común eran las ganas de innovar, de mejorar, lo que nosotros veíamos que no funcionaba del sistema educativo, y que esas ganas de innovar las vamos fraguando después en documentos que acaban siendo publicados como documentos de la reforma<sup>25</sup>.

En su intervención en las Jornadas de febrero de 2019<sup>26</sup>, M<sup>a</sup> Jesus Mansilla afirmaba: “A mí Gea-Clío me hizo feliz. Aprendí que lo que hacía tenía valor, que podía pensar en hacer cosas, trabajar de manera diferente y mejor, me animaba a seguir adelante, el grupo te apoya... cuando surgió la primera generación del máster de Secundaria, Gea-Clío también estaba ahí”.

El grupo está por delante de las instituciones, las soporta. En los primeros momentos existen políticas de apoyo a las iniciativas de los centros de profesores, pero Gea-Clío se habría

<sup>22</sup> Las actas y noticias referentes al Gea-Clío están accesibles en: <<https://geaclio.wordpress.com>>.

<sup>23</sup> Posteriormente entran a componer Gea-Clío además de los profesores del núcleo inicial, Armando Cervellera, Vicente Gómez Benedito, Enric Ramiro, Paula Jardón, Josué Perales, Pilar Benito, Miguel Ángel Vera, Francesc Blay, Ángel Beneito, Covadonga Tirado, Robert Cerdà, Santos Ramírez, José Ignacio Madalena, M<sup>a</sup> Jesús Mansilla, Alejandro Roig, Rafael Climent, José M Barrio, Salvador Menor e Isabel Dopazo; más tarde se incorporan Josep Císcar, Mila Belinchón, María Blay, Cristina Sapiña, Jorge Sáiz y Rosa Ortega. A estos se añaden: Angels Martínez Bonafé, Arnaldo Mira, Luis Vivas y Benito Campo entre otros.

<sup>24</sup> Se trata de personas como Juan Carlos Colomer, Diego García, David Parra, y Carlos Fuertes en el primer caso y como Sara Fita, Odiel Galán, Jose Ramón Segarra, Xavier Fonfría, Néstor Banderas, Carlos Fuster, Ana María Ribes y Rebeca Catalá en el segundo.

<sup>25</sup> Duarte, 2015, p..356-357.

<sup>26</sup> Intervención oral en las Jornadas de 30 anys de Gea-Clío, La Nau de la Universitat de València, día 1 de febrero de 2019.

extinguido si dependiera únicamente de las políticas, puso las demandas del profesorado por delante de las demandas de la reforma, dotándolas de un sentido.

En 1991, Michael Fullan y Andy Hargreaves, describiendo las culturas escolares, las clasifican en cuatro tipos; dos grandes grupos opuestos, el *individualismo* y la *colaboración*, y dos intermedios, *balcanización* y *colegialidad fingida*. Posteriormente, Hargreaves<sup>27</sup> añade un tipo más, identificado como propio de la postmodernidad: el *mosaico móvil*. El grupo Gea-Clío se puede definir según el modelo de colaboración, con algunos rasgos de mosaico móvil, en su relación con otros grupos y en la incorporación de nuevos miembros y los distintos grados y carácter en la participación de cada uno de ellos. Entramos a analizar por qué pensamos que Gea-Clío se aleja del individualismo y de la colegialidad fingida. Previamente cabe recordar en qué contexto se realizan las caracterizaciones de Fullan, para diferenciar claramente qué aporta Gea-Clío diferenciándose de la gestión basada en el centro:

El éxito generalizado de la gestión basada en el centro es sintomático de la problemática de la reforma educativa en Norteamérica. La tendencia a considerar las últimas innovaciones como soluciones mágicas, toma a la innovación como un fin en sí misma y crea una cierta dependencia acrítica en los equipos directivos y en los profesores, que son quienes se las tienen que ver con la solución interminable de soluciones propuestas. En consecuencia, se crea en ellos un cinismo sobre la reforma y la innovación en general que impide cualquier tipo de cambio sustancial<sup>28</sup>.

Estas actitudes se relacionan con lo que Hargreaves denomina colegialidad artificial, instrumento, que, según este autor, puede suprimir el deseo, ya que se basa en la imposición y el control.

La cultura de la colaboración se caracteriza por ser espontánea, voluntaria, orientada al desarrollo, omnipresente en el tiempo y el espacio e imprevisible. Presenta el inconveniente de que “la estructura familiar puede llevar consigo un liderazgo paternalista o maternalista”<sup>29</sup>. Contrariamente, la colegialidad artificial se caracteriza generalmente por estar reglamentada por la Administración, es obligatoria, está orientada a la implementación, es fija en el tiempo y en el espacio y previsible. En cuanto a la balcanización, que se considera propia de las escuelas secundarias, divididas en departamentos y/o grupos, es una cultura que presenta más inconvenientes: incoherencias, lealtades e identidades ligadas a grupos concretos y que la totalidad es menor que la suma de sus partes.

Como apuntaba Nicolás Martínez (Universidad de Murcia) en las jornadas mencionadas arriba, se constituye como comunidad práctica. Un grupo de trabajo son personas adultas que se unen voluntariamente y que buscan solución a un problema y lo gestionan, se llega a un consenso entre personas libres. Los proyectos educativos dan respuesta a los problemas que los miembros se plantean, en ellos entran la gestión de los intereses particulares y del mundo personal y afectivo<sup>30</sup>. En el mismo sentido José Beltrán de la Universitat de València incide en las trayectorias vitales, en la biograficidad dentro del contexto: “Detrás de toda teoría hay una biografía”<sup>31</sup>. Pone en valor el enfoque narrativo, el tener en cuenta a los demás en contextos

---

<sup>27</sup> Andy Hargreaves, 1996.

<sup>28</sup> Richard Fullan, 1994, p. 147.

<sup>29</sup> Hargreaves, 1996, p. 262.

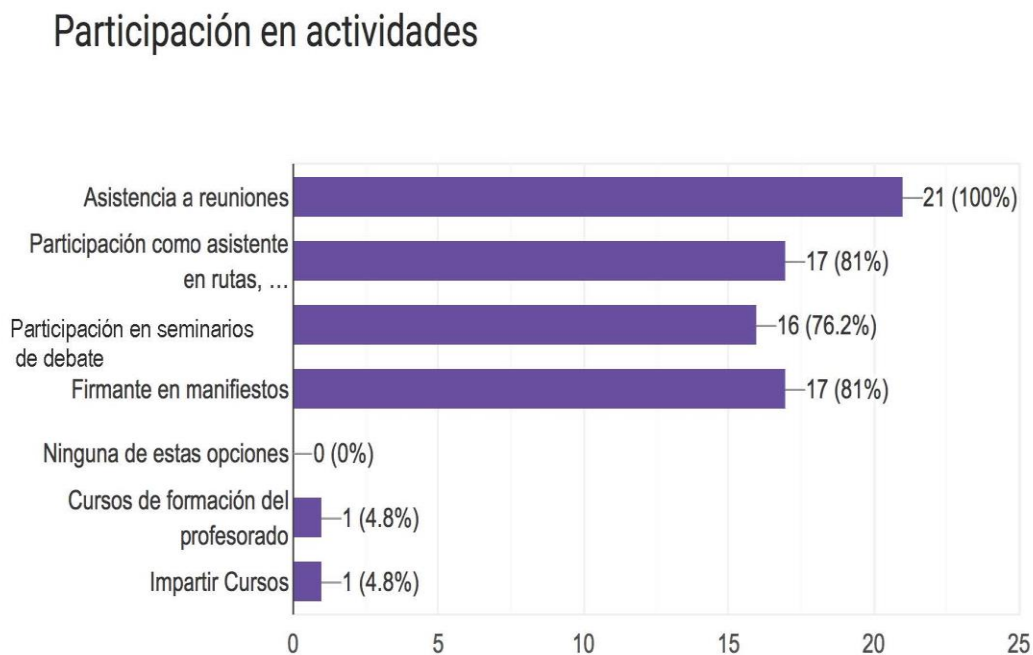
<sup>30</sup> Intervención oral en las Jornadas de 30 anys de Gea-Clío, La Nau de la Universitat de València, día 2 de febrero de 2019.

<sup>31</sup> Intervención oral en las Jornadas de 30 anys de Gea-Clío, La Nau de la Universitat de València, día 2 de febrero de 2019 y Beltrán, 2018.

igualitarios. Por otro lado, señala Beltrán la importancia de la reflexividad. El grupo Gea-Clío desde sus inicios da cuenta de una gran conciencia sobre sí mismo, lo cual hace que se desarrolle una metacognición del propio grupo y sus acciones. Esto hace que existan registros en actas y publicaciones sobre su génesis y su desarrollo. También se construye una identidad. Buena parte de sus miembros en activo actualmente declara haber participado en reuniones científicas y profesionales representando al grupo y el 76% ha realizado publicaciones o aportaciones a foros relacionadas con el grupo.

Más de 200 personas se han visto directamente implicadas en diferentes acciones del grupo. Una de sus características es la incorporación de miembros y cese de la actividad de otros, durante temporadas generalmente largas, pero sin perder el contacto. Además de ser un grupo, es una red. Las reuniones mensuales desde los años ochenta hasta la actualidad y las actividades que se realizan en torno a ellas; como congresos, manifiestos, formación del profesorado, rutas de conocimiento del territorio y el patrimonio natural y cultural, pero sobre todo la discusión argumentada, desde el respeto personal y profesional. El compromiso con la tarea educativa y la justicia social unen a sus miembros. Se puede constatar la implicación del grupo actualmente activo por los resultados de una encuesta a los miembros de Gea-Clío<sup>32</sup> (Figura 1).

**Figura 1. Participación en actividades según declaraciones de 21 sus miembros**



Fuente: Encuesta *on-line* realizada en mayo de 2019. Elaboración propia.

<sup>32</sup> En el mes de mayo de 2019 se realizó una encuesta *on-line* a sesenta y siete personas del grupo Gea-Clío, que fue respondida por veintiuna personas. Se registró: perfil de edad, sexo y situación laboral, número de años en el grupo, años de actividad, tipo de actividades en que se ha participado, si se forma parte de otras redes educativas y valoraciones sobre lo que el grupo aporta personal y profesionalmente a los miembros, al sistema educativo y a la sociedad.



Otra característica del grupo es la de formar parte de otras redes, lo cual amplifica la incidencia de sus actividades, el desarrollo de una cultura compartida y la capacidad de impactar en el sistema. Más de la mitad de los miembros activos en la actualidad, forman o han formado parte de otras redes y grupos de educación<sup>33</sup>.

Esta propiedad da cuenta de la capacidad del grupo de generar sinergias con otros grupos y su impacto, además de la de crear cultura colaborativa entre sus miembros. Existe por un lado colaboración con otros grupos de investigación y por otro con grupos de innovación en las aulas escolares.

## **Aportaciones y especificidad del proyecto Gea-clío**

Con el apoyo de la editorial *Nau llibres*, tras las propuestas experimentadas en las aulas y objeto de una investigación-acción con diarios del profesorado y grupos de discusión, se procede a la edición de dos proyectos. El primero (Proyecto 1990) consta de cuadernos para el alumnado de Educación Primaria y Secundaria, acompañados de guías para el profesorado; el segundo (proyecto 2000), de libros de texto para la ESO<sup>34</sup>. Los dos están disponibles en la web<sup>35</sup>. Todos ellos se construyen a partir de la discusión de problemas sociales y medioambientales relevantes.

Los principios que han servido como referentes del proyecto son: el papel del profesorado y la cultura de grupos de trabajo, los profesores y no los materiales son los responsables de la organización docente, para lo cual se ofrecen una serie de orientaciones (guías de profesores) que son el resultado de los debates y valoraciones de otros colegas organizados en grupos de trabajo; los materiales entendidos como documentos y actividades abiertas para que el alumno, responsable de su aprendizaje, pueda elaborar con su esfuerzo un conocimiento que le permita desarrollar su autonomía personal; una metodología que presupone partir de las ideas de los alumnos con objeto de profundizar en su lógica, cubrir lagunas, rectificar errores y mejorar la comunicación de los resultados del proceso de aprendizaje, para que de esta manera se pueda construir un conocimiento público razonable en el sentido que recogen Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle<sup>36</sup>, una evaluación que considera no tanto el resultado de un aprendizaje de hechos y conceptos como, sobre todo, la actitud de aprender (el trabajo diario) y la manera de procesar la información contenida en los documentos y la exposición de los resultados; una selección de contenidos que tiene en cuenta los criterios legales, pero también su relación con los problemas sociales y ambientales más relevantes, de tal manera que el alumnado pueda aplicar el

---

<sup>33</sup> Redes en las que participan los miembros actuales de Gea-Clío: Nos propomos, CODERI, Freinet, Clio en Red, Innova, Red14, SocialsUV, Grupos de innovación de la Universitat de València (Espaicinema, Geolit, Passarel·la docent, Teatres de la Memòria Escolar, Hort 2.0), Seminari Lluís Vives de la Universitat Jaume I, Geoforo Iberoamericano, Red Iberoamericana de Investigacions en Imaginaris i Representacions Socials, Euroclio, Sembra, Asociación Española de Profesorado de Historia y Geografía, Colectivo Gonçal Anaya, Pastwomen, Xarxa d'entitats pel patrimoni, Relecturas, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Geocrítica.

<sup>34</sup> La Educación Secundaria Obligatoria en España acoge alumnado entre los doce y dieciséis años de edad (hasta los 18, en caso de repetición o personas con diversidad funcional), mientras que la Educación Primaria acoge alumnado entre seis y doce años. El Bachillerato y la Formación profesional se realiza a partir de los dieciséis años de edad.

<sup>35</sup> <<http://socialsuv.org/gea-clio/>>.

<sup>36</sup> Cochran Smith y Lytle, 2002.

conocimiento a la comprensión de su realidad social<sup>37</sup>; una organización de pocas unidades didácticas a lo largo del curso escolar, para poder abordar con suficiente profundidad los problemas y evitar caer en descripciones superficiales.

Ya se han enunciado más arriba cuál es el contexto histórico y las características de la cultura colaborativa de Gea-Clío como grupo. Cabe destacar aquí las similitudes y diferencias con otros proyectos. Francisco García (Universidad de Sevilla) las destacaba en su intervención de las Jornadas celebradas en febrero de 2019 comparando el proyecto Gea-Clío y el Proyecto Investigación y Renovación Escolar (IRES)<sup>38</sup>. Recordaba cómo entre 1985 y 1986 se realiza la experimentación para la reforma, con Dolores Bellver como coordinadora de la etapa del ministro Maravall y el trabajo de Pilar Maestro en el Centro de Profesores de Alicante, y ya se producía el germen de Gea-Clío, toda vez que se celebran las Jornadas de Investigación en la escuela, herederas de las Escuelas de verano de los años 1970. Mientras Gea-Clío surge como grupo, el proyecto IRES es una red más diversa que gira en torno a la investigación. Ambos proyectos y otros, se integran en la red FEDICARIA, de ámbito estatal, que publica la revista *Con-ciencia Social*<sup>39</sup>. Los dos tienen orígenes y metas comunes, en ellos conviven niveles educativos diversos, se trabaja la innovación alimentada por la investigación, se emplea una metodología didáctica investigativa y se elaboran materiales didácticos. Como diferencias, IRES tiene desde el principio un planteamiento más interdisciplinar y Gea-Clío está más centrada en la Geografía y la Historia como otros grupos (Cronos-Asklepios<sup>40</sup>, Insula Barataria<sup>41</sup>...). El énfasis inicial en los materiales curriculares de Gea-Clío evoluciona hacia el desarrollo profesional, la formación del profesorado y la investigación, mientras que en IRES se evoluciona más a la investigación sobre la formación del profesorado, en general ambos grupos han trabajado en la relación teoría y prácticas desde la investigación educativa, la innovación y la formación del profesorado.

En una de las mesas redondas Enric Ramiro, M<sup>a</sup> Angeles Martínez Bonafé y Paula Jardón completaron el cuadro descriptivo: “Gea-Clío es libertad, escucha, compartir y colaborar en el aprendizaje a partir de la práctica, pero siempre con una reflexión, sin la que la experiencia no se convertiría en una fuente de conocimientos, sino en un lastre de rutinas”. “La ciencia no es neutral, ha de servir para transformar”. Frente al debate de los años 1990 que plantea un falso enfrentamiento entre la didáctica (más técnica) y la pedagogía (más ideológica), es el grupo práctico el que reflexiona, puesto que ambas cuestiones van unidas, porque hay que tomar decisiones cuando elaboramos materiales o cuando enseñamos y esas decisiones no pueden estar de espaldas a la política. Un movimiento de renovación pedagógica no es un movimiento profesional, sino social, que subraya la importancia del acompañamiento y del saber situado.

Por otro lado, en la encuesta previamente referenciada (ver nota 32), se señala que a nivel personal y profesional el grupo aporta ilusión por la profesión docente, motivación, compromiso social y educativo, enriquecimiento teórico-práctico y posibilidad de reflexionar colectivamente y pausadamente sobre lo que hacemos y como lo hacemos, acercamiento a materiales educativos alternativos, conocer experiencias de innovación, relación entre docentes

---

<sup>37</sup> Pérez, Ramírez y Souto, 1997.

<sup>38</sup> García y Porlán, 2000 <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>>.

<sup>39</sup> De la revista *Con-ciencia Social* se han editado más de veinte números que sustentan la discusión teórica sobre didáctica crítica <[http://www.fedicaria.org/queses\\_conc\\_social.htm](http://www.fedicaria.org/queses_conc_social.htm)>.

<sup>40</sup> Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Martínez, 2001 <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-277.htm>>.

<sup>41</sup> Juan Mainer, 1993.

de diferentes etapas, contacto con los problemas reales de la educación, mejorar mis prácticas y ampliar puntos de vista.

En cuanto a qué piensan los miembros del grupo que Gea-Clío que se aporta al sistema educativo se indica que desarrolla “un espacio de encuentro entre la Universidad y la Educación Primaria y Secundaria para analizar la realidad educativa, la enseñanza de las Ciencias Sociales y cómo transformarla. También genera un espacio de diálogo entre el profesorado, un contrapunto a un sistema cada vez más burocratizado y gerencialista<sup>42</sup>”. Algunas personas inciden en la posibilidad de trabajar de otra manera, en la innovación, la evaluación crítica y formas más reflexionadas de entender la educación: “Una alternativa necesaria a la forma de enseñar mayoritaria, tanto por los métodos como por los contenidos y su organización”. Otras personas afirman que crea un espacio de colaboración entre profesores que “genera prestigio y les aporta seguridad” en sus principios pedagógicos.

Por añadidura: “la evidencia de que es posible, como han hecho otros grupos de renovación e innovación, agrupar a docentes para compartir y formarse como profesionales reflexivos que persiguen comprender y mejorar sus prácticas, reconociendo, en el proceso, las dimensiones culturales y políticas de estas. Una evidencia que va más allá de la retórica que muestran algunos políticos, administradores, textos curriculares y gurús educativos”. También se menciona la posibilidad de impugnar modelos trasnochados en la enseñanza que generan y mantienen las desigualdades y que se naturalicen los fenómenos sociales.

Según algunas personas encuestadas, la existencia de este grupo aporta por un lado esperanza de ser la memoria viva de la existencia de unos docentes que trabajaron, en compañía de otros grupos, para mejorar la educación y la sociedad, y por otro, un proyecto de futuro que tendría que reconectar con los nuevos docentes.

Respecto a la investigación, representa una base sólida a partir de la que desarrollar diferentes líneas entre las que destaca una trayectoria de reflexión pedagógica fundamentada en el rigor teórico, la experiencia y la experimentación en las aulas.

El grupo no está aislado, sino que conecta con otras organizaciones, barrios, AMPAS, familias, también a nivel internacional, a través del Geoforo, el Foro de la educación y la universidad, por lo que mantiene una conexión con diferentes agentes que aportan conocimiento y participación en los problemas reales de la educación. Por otro lado, al ser profesorado en activo, el impacto en las aulas de secundaria, en la formación de docentes y en diferentes colectivos hace permear la reflexión a otros ámbitos. Continúa por tanto como referente la figura del profesor como investigador<sup>43</sup>.

## **Actualidad y futuro de Gea-Clío**

Desde hace diez años varios miembros del grupo se han incorporado a tiempo completo a la universidad y otros han mantenido su actividad en otras etapas educativas (infantil, primaria o secundaria) a la vez que, a tiempo parcial, participan de la formación de futuros docentes de primaria y secundaria en la universidad. Se han incorporado docentes jóvenes. De los 22

---

<sup>42</sup> Según los resultados cualitativos de la encuesta referenciada en la nota 32.

<sup>43</sup> Elliot, 2015.

miembros activos en los últimos años, aproximadamente el 50% es profesorado de la universidad (de los que más de dos tercios tienen experiencia en otras etapas) y el otro 50% del sistema educativo no universitario. Existe una gran diversidad generacional en la actualidad: cuatro personas llevan entre 20 y 30 años participando en el grupo, otras cuatro entre 10 y 20 años y en los últimos 10 años se han incorporado 13 miembros.

Se han consolidado los espacios académicos en la Didáctica de las Ciencias Sociales, con la docencia en el Grado de Primaria y en el Màster en Professor/a de Secundaria y en el de Didácticas específicas, con elaboración de TFM y tesis doctorales. Por otro lado se mantiene el contacto con sindicatos, asociaciones de padres y madres y otros colectivos relacionados con la educación, participando asimismo en la formación permanente a través de cursos en coordinación con CEFIRE<sup>44</sup> y con el Servei de Extensió de la Universitat.

En investigación se ha creado el grupo SocialsUV<sup>45</sup> con cuatro líneas preferentes: Representaciones sociales e identidades, materiales curriculares y metodologías desde la investigación. Se siguen desarrollando proyectos con mirada de género, con la participación en los proyectos *Pastwomen*<sup>46</sup> y *Relecturas*<sup>47</sup>. Se abren nuevas vías de trabajo en red en la Red14<sup>48</sup> y en las Asociaciones de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales<sup>49</sup>, de la geografía y de la historia y de educadores de museos y desde hace diez años en la red Geoforo Iberoamericano<sup>50</sup>.

Como se apuntaba hace ya diez años:

Esta mayor difusión de la innovación educativa en los ámbitos periféricos, e incluso externos, al núcleo fundamental de la enseñanza secundaria y al mismo sistema educativo formal, corre el riesgo de que la innovación sea vista por el profesorado como parte integrante de un superestructura formada por expertos científicos, alejados de los problemas cotidianos del aula, y que su lugar sea ocupado por otra “innovación”, la tecnológica, representada por las pizarras interactivas, e impulsada por la propia administración. Aunque, si no se abandona el trabajo del aula, puede servir como un espacio donde recuperar y reorganizar fuerzas, para intentar recorrer un lento, pero progresivo, proceso de democratización de la enseñanza, desde la periferia hacia el centro del sistema, a la espera de una nueva coyuntura de cambio social y político que impulse un futuro cambio educativo<sup>51</sup>.

Tenemos que encontrar nuevos caminos para llegar a la sociedad, apuntan los miembros del grupo. Por otro lado, las estrategias en las que se trabajan están muy vinculadas a la realidad local y a la contextualización de los que se enseña y se aprende, pero la problematización, el debate argumentado, la educación para la liberación de las personas es aún más necesario en la actualidad para construir y mantener sociedades democráticas. No obstante, como hemos visto, el legado de Gea-Clío no está desvinculado de las trayectorias biográficas y de la historia.

---

<sup>44</sup> CEFIRE es el acrónimo de Centros de Formación Innovación y Recursos Educativos de la Generalitat Valenciana. Antes de 1997 se denominaban Centros de Profesores (CEPs).

<sup>45</sup> <<http://www.socialsuv.org>>.

<sup>46</sup> <<http://www.pastwomen.net>>.

<sup>47</sup> <<http://www.relecturas.es>>.

<sup>48</sup> <<http://www.red14.net/es/inicio/>>.

<sup>49</sup> AUPDCS: <<http://didactica-ciencias-sociales.org/>>, IRAHSEE: <<http://www.irahsse.eu>>.

<sup>50</sup> <<http://www.geoforo.blogspot.com>>.

<sup>51</sup> Llácer, 2008, s.p.

Jose María Rozada en 1984 decía, criticando el anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de la EGB:

Cuando en el año 89 las propuestas actuales, con las modificaciones que sean, tengan carácter obligatorio, la gran mayoría de los docentes encargados de ejecutarlas serán meros consumidores de las mismas, como lo fueron de tantas otras, sin que pueda decirse verdaderamente, que esta es su reforma. Constituyó un gran error el plantear la reforma de manera experimental con la pretensión, al parecer, de hallar respuestas pedagógicas que pudieran generalizarse a todo el mundo, ya que esto era incoherente con el acrítico modelo tecnicista que se decía superar<sup>52</sup>.

No obstante, como se apuntó en las Jornadas de 30 años de Gea-Clío, tanto desde la administración educativa como de una editorial de amplia difusión en el sistema escolar, no parece que la innovación se relacione actualmente con la didáctica específica, sino con técnicas de enseñanza y aprendizaje y de organización del aula y del centro; se está centrando en cuestiones generales, no por ello menos importantes: como la mediación, el liderazgo, la gestión del aula y de los conflictos, la inclusión y la integración curricular.

La deriva de las políticas educativas y la necesidad de mantener viva una manera de hacer y de pensar la educación, la generación de otros saberes ligados a otras experiencias, no es ajena al reconocimiento de la necesidad de que otras generaciones construyan otro proyecto, haciendo este propio este a través de su propia biografía. La investigación educativa está indefectiblemente ligada al saber docente:

Tal vez la naturaleza de los cambios educativos es la intermitencia, lo que significa que necesitan “reabrirse” de manera permanente, y sólo lo puede hacer cada maestra y cada maestro, en primera persona, es decir, teniendo en cuenta su experiencia y en sus circunstancias concretas que siempre cambian. No hay ganancias definitiva, ni siquiera para cada maestra o cada maestro, mucho menos para el sistema educativo cuando pretende promover los cambios o inducirlos prescindiendo de quienes tienen que tomarlos en sus manos, de quienes tienen la capacidad para realizarlos<sup>53</sup>.

La formación del profesorado del futuro no debería ser “bancaria”<sup>54</sup>, sino de acción educativa liberadora. “El legado no consiste en lo que está hecho, sino en lo que ellas y ellos ahora están haciendo”<sup>55</sup>. Pues ya que existe el deseo y están los agentes, se puede confiar en que el futuro está a las puertas de un presente en marcha.

## Bibliografía

AULA SETE (Coords). *Proyectos curriculares de ciencias sociales*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1993.

---

<sup>52</sup> Jose María Rozada, 2002, p. 26.

<sup>53</sup> Blanco, 2005, p. 375.

<sup>54</sup> El término “bancaria” alude aquí al concepto que desarrolló Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido* por el cual el discente es un sujeto pasivo que no participa en el proceso educativo más que asumiendo conocimientos generados por otras personas que incorpora acríticamente. Paulo Freire, 2005.

<sup>55</sup> Blanco, 2005, p. 377.

BELTRÁN, Jose. Con voz propia. La reconstrucción narrativa de las biografías y el valor de la conversación. En PERIS DE SALES, Vicent, PARRA MONSERRAT, David y SOUTO GONZÁLEZ Xosé Manuel, coords. *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática*, Valencia: Nau llibres, 2018, p. 37-48.

BLANCO, Nieves. Aprender a ser profesor/a: el papel del prácticum en la formación inicial. En: PÉREZ GÓMEZ, Ángel, BARQUÍN, Jose y ANGULO, Jose Félix. *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica*, Barcelona: Akal, 1999, p. 379-397.

BLANCO, Nieves. Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, nº 1, 2005 <[http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Blanco.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Blanco.pdf)>.

CISCAR, Josep, ROIG, Alejandro, SAPIÑA, Cristina y SOUTO, Xosé Manuel. (GRUP GEA-CLÍO) Una visió crítica de les ciències socials: el projecte Gea-Clío. Ponencia Presentada en el X Encuentro de Fedicaria. Valencia, 2004. Publicada en las Actas del Encuentro: GRUPO GEA-CLÍO (compilador). *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales*, Valencia: Nau Llibres, 2005, p. 145-148.

COCHRAN-SMITH, Marilyn y LYTTLE, Sarah. *Dentro-Fuera: Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal, 2002.

DUARTE PIÑA, Olga. *La enseñanza de la Historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, 2015.

ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 2005.

ELLIOT, John. Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 29, núm. 3, 2015. AUFOP. <<http://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27443871003/html/index.html>>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 2005.

FULLAN, Michael. La gestión basada en el centro, el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, p. 147-161, 1994.

GARCÍA, Francisco y PORLÁN, Rafael. El proyecto IRES: Investigación y renovación escolar. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 205, 2000. Barcelona: Universidad de Barcelona <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>>.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.

KEMMIS, Stephen. La investigación-acción y la política de la reflexión. En PÉREZ GÓMEZ, Ángel, BARQUÍN, Jose y ANGULO, Jose Félix. *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica*, Barcelona: Akal, 1999, p. 95-118.

LUIS GÓMEZ, Alberto y ROMERO MORANTE, Jesús. Cultura, ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales. El grupo Asklepios. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 277, 2001 <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-277.htm>>.

LLÀCER PÉREZ, Vicent. Innovación didáctica y cambios educativos en España. El Proyecto GEA-CLÍO. *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008 <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/20.htm>>.

LLÀCER, V.; ROIG, A.; SOUTO, X.M. (Grupo Gea-Clío) (2005) La Escuela democrática y la enseñanza de las ciencias sociales. Ponencia Presentada en el X Encuentro de Fedicaria. Valencia, 2004. Publicada en las Actas del Encuentro: GRUPO GEA-CLÍO compilador, *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales*, Valencia: Nau Llibres, 2005, p. 13-51.

MAINER, Juan (Grupo Insula Barataria). Algunas propuestas para el trabajo didáctico en el área de Ciencias sociales, geografía e historia. En Grupo Aula SETE Coords. *Proyectos curriculares de ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del II Seminario sobre Desarrollo Curricular en el área de CCSS Geografía e Historia*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1993, p. 67-92.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado. Madrid: Ministerio de educación y ciencia, 1987 <[https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=1145\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=1145_19)>.

PÉREZ ESTEVE, Pilar, RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos y SOUTO GONZÁLEZ, Xose Manuel. *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?* Proyecto GEA-CLÍO, Valencia: Nau Llibres, 1997.

RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos y SOUTO GONZÁLEZ, Xose. Manuel. GEA-CLÍO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana, En GARCÍA MONTEAGUDO, Diego, RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos y SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula*. Valencia: Nau Llibres, 2017, p. 153-178.

ROZADA, Jose María. Las reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado). *Con-ciencia Social*, 6, 2002, p. 15-57.

SANCHO, Juana María y HERNÁNDEZ, Fernando. ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. *Educación*, nº 34, 2004, p. 39-51.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

SOUTO, Xose Manuel. El proyecto Gea-Clío. *Biblio 3W. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 17 de junio de 1999, vol. IV, nº 161 <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-161.htm>>.

SOUTO, Xose Manuel. Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto GEA-CLÍO y la didáctica de la Geografía e Historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 13, 1999, p. 55-80.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 2007, 6ª edición.

TIRADO, Covadonga. Proyecto Gea-Clío. En SOUTO, Xosé Manuel comp. La didáctica de la Geografía y la Història en un món globalitzat i divers. Valencia: Eines d'innovació educativa. *Biblio 3W, Revista Bibliogràfica de Geografia y Ciencias Sociales*, Barcelona: Universidad de Barcelona, Vol. VII, nº 343, 20 de enero de 2002 <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-343.htm>>.

VALLS MONTÉS, Rafael. Los estudios sobre los manuales de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, 2001, p. 23-36.

VALLS MONTÉS, Rafael. *La historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia-Manes, 2007.

© Copyright: Paula Jardón Giner, 2019.

© Copyright: Ar@cne, 2019.

Ficha bibliográfica:

JARDÓN GINER, Paula. El sentido de la enseñanza de la Geografía y la Historia. 30 años del proyecto GEA-CLÍO. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, nº 235, 1 de octubre de 2019. <<http://www.ub.edu/geocrit/ aracne/ aracne-235.pdf>>. ISSN: 1578-0007.

**Menú principal de Geo Crítica**

**Índice de Ar@cne**